

學校社會事業研究序説

上 田 千 秋

目 次

はじめに

一、新しい教育の考え方

二、學校社會サービスと學校社會事業

三、アメリカにおける學校社會事業の發達・現状・問題點

四、學校社會事業の日本的適應について

は じ め に

學校社會事業 School Social Work という用語は、未だ一般市民の日常會話の中で使用されてはいないし、教育界ないしは社會事業の世界で、研究や實踐活動に従事しつつある人々——その意味では専門技術者ないしは専門勞働者——の間においては、主として少年非行問題の對應策としての立場から、學校社會事業ないしはその類似的サービスの必要性が説かれ始めてはいるものの、なおかつ當の専門家の間においても、この用語のもつ意味や内容

が普遍的に理解されているとは斷言できないのが實狀である。

従つて、われわれは、現在のわが國の専門家（主として社會事業従事者）に與えられている一般的な用語解説を足がかりに、論題探求の旅に出ることにしよう。

『今日の新しい教育の考え方から、子どもたちが地域社會の社會經濟生活に適應しうるように指導することは、學校の責任であると考えられるようになったこと、反面子どもの學校生活への不適應は家庭や地域社會における生活經驗に負うことが認識されて來たことから、學校はその責任に應えるために、時に應じて子どもたちに個別的な指導援助を與えて、教育過程における統合性と個別化のバランスを保つようになった。このことが特殊教育や學校保健事業の充實を促し、社會事業専門家によるケース・ワークを發達させた。これを學校社會事業という。最も早く發達したのはアメリカで、一六〇六—七年、ボストン、ニューヨークなどで、學校と社會が協力して訪問教師 *visiting teacher* の制度を立てた。主としてケース・ワークの方法により子どもの學校への適應を個人的に助けている。今日アメリカではこの制度が廣くいきわたつてゐる。わが國では今後の發展が期待される。』

（傍點・筆者）

以上は「社會事業用語辭典」（日本社會事業研究所・一九五八年）による「解説」であるが、理論として、實踐として、現實にアメリカに存在する學校社會事業という特殊の社會事業の體系を検討し、評價し、その上で、この特殊の體系をわが國の學校教育の場に採用するとすれば、どのような過程をふまえてから、その適應を計るべきであるかを摸索する者にとつては、さきの「解説」が餘りにも説明不足であり、抽象的に過ぎるという感じをもたざるを得ないであらう。

たとえば、いわゆる六・三・三制教育が、「今日の新しい教育の考え方」によつて實施されていることを、市民は實感として受けとめているとしても、「教育」とはなにかについての社會的認識がいまなお充分に行われているとはいえないとすれば、「新しい教育の考え方」といつた抽象的な説明をもつて市民の理解を期待することはできないし、しかも學校社會事業が、「新しい教育の考え方」で日々營まれる學校という場で行われる特殊の社會事業體系であるとするれば、まず順序として、「新しい教育の考え方」についての、やや立ち入つた検討が必要であるように思われる。

1、新しい教育の考え方

「教育」とはどういうことか、ましてや「新しい教育」とは何であるかについては、多種多様の學説が出されており、學者の世界觀の相異に基因する諸學說の理解と評價は、極めて至難のこととされている。しかし、言葉の廣い意味では、教育は人間形成作用の一つであり、しかも意圖的、組織的、繼續的な作用であるが、市民の一般的認識では、教育とは學校教育を意味するものとして受けとめられがちである。もちろん教育の場はたんに學校のみでなく、およそ子どもの教育にとつては、家庭や近隣社會や、子どもたちのための各種の教育文化資源や、さらに廣くいうなら、子どもをとりまく、すべての生活環境と社會行動が、それぞれの立場から大きな役割を果している事實を否定することはできない。だが現實に學校以外の場の多くは恣意的、未組織的なものであり、教育が個人發達の希望と社會の必要に適合するという二重の目的をもつとすれば、今日の「學校」がになう役割りについて、改めて反省すべき必要があるといい得る。

現在、全國的にみると、一千萬人をこえる小學生、約七百萬人の中學生、四百萬人の高校生が、毎日通學している。そこで、かくも多數の子どもたちすべての健康な人格の發育のために、學校のもつ可能性は何か？その限界はどこにあるか？さらには學校の役割が、子どもの生活に及ぼす他からの影響とどんな關連をもつか？といったような疑問が、つまり「新しい教育の考え方」としておこつてくる。

ところで周知のとおり、戦後の日本の教育は、その形態において、内容において、民主教育の名のもとに餘りにも多くの影響をアメリカから受けている。従つて前述の一連の疑問に對する若干の解答を、アメリカ政府の資料から得たいと考える。

以下、大巾に引用していこうとする資料は、一九五〇年（昭和二五年）一二月、時の大統領トルーマンが招集し、ワシントンで開催された第五回児童・青少年白亜館會議の報告書であるが、この會議の特質からみて、この資料が、全米の國民的世論を代表するものであると考へてさしつかえないものと思われる。

まず報告書は、「學校の果たす役割り」について次のように述べている。

『もしも人格の形成が人生の本當の初期に出來上るといふことが眞實ならば、學校はこのことに關しては何の役にも立たないであらう。しかし最初の數年が最も大切であることは明らかであるが、その後の成長期も大切であることは明らかである。就學の初まる頃には子どもは何かを完成することが出來るといふ能力感をもつか、或は何事にも無能で劣等感をもつようになる。その後、彼は自分の位置を確立するか、或はその反對にいつもぐらぐらして處を得ず、自分の役割りについて迷うに到る。學校生活の末期頃には成人らしく愛したり、愛し合うことを學ぶか、或は反對に、温かい人間關係から孤立するかの分れる年令に達する。』

この發達順序において學校は確かに人格形成に非常に重大な影響を持つものであるから、現代社會においてこれらの段階は、良い學校經驗を通じてのみ、よく達し得ると考える人々が多い。子どもが就學前に家庭でどんな信頼感、獨立性及び創造性を得て來たにせよ、學校經驗の如何によつて子どものそれらを育てるか、或は破壊するかはいう迄もない。

それだけでなく、もし學校の主たる機能が、他の施設のそれと比してくつきりと、兒童をして兒童の世界を理解させ、これを創造的にしつかりつかませることであるならば、學校は健康な人格の發育には、都合のよい立場にあるのみならず、不可欠の役割りを持つものである。』

しからば、「兒童に兒童の世界を理解させ、しかもそれを創造的にしつかりつかませる」には、どのような教科目に對する配慮をなせば良いのかの疑問が當然おこつて來る。これについて「報告書」は、

『教科目は傳統的に「學ぶ過程」に結びつけられていて、種々の在來からある題目を全部終るようにつくられているが、最近は學校における生徒の經驗の總和としてこれを考えるようになって來た。この變化は、全人格への關心が高まつたためと、學習の新しい見解から來たもので、それは目的、感情、態度、生活のあり方及び個人的献身は、學科と共に實際に見て學ばせるやり方で、態度や生活を同時に學ぶことなしに科目だけ學ばせることはなく、又出來ないということが認識されて來た……。』

と「新しい教育」への變容を認め、とくに最近の改革は、科目内容に行動の力學に關する材料を含めようとしてゐること、従つてその量と性格と他科目の經驗との關係は研究者によつてそれぞれ違う點を強調し、この點の努力を、直接教育に携わる教師の手腕と洞察力に期待している。

ところでこのような力動心理學的立場の導入は、當然の歸結として、子ども達の學校經驗に對する種々の評價が、當の子ども達にどのような影響を與えるかについての疑問をもたせるようになってくるが、この點「報告書」は、

『學校で行われる事柄の評價結果は、生徒の行動に見出されたものとする見地に立てば、生徒は恐らく絶えず試験をされているように感じるし、これは生徒にとつては啓蒙であり、援助的であるよりは、もつと苛酷で批判的な感じを受け易いであろう。子ども自身が評價に追々參加するのが一般的傾向であるが、そんな場合でも生徒は、健康にどうかと思われるほど思い悩むものである。その上、先生に對して時には指導されると云うよりは、脅威を感じるようになり、従つてその反抗は避け難い。とくにこれは子どもの一つ一つの動向に神經質な親をもつ子どもには特に悪いことである。』

次に重要なのは、子どもの學校における人間關係である。いうまでもなく人間關係の質的な要素は、個人の人格の健康な成長のために不可欠なものであり、家庭であらうと、學校であらうと、地域社會であらうと、その生活の場のすべてを通じて、およそその質的要素のいかんが、個人の情緒的な安定、相手に對する温かい思いやりなどに直接關連してくる。従つてそこにケース・ワークやグループ・ワークなどの社會事業方法論の存在價值を孕むものといえようし、學校社會事業という特殊の専門分野の發展の動機があつたともいえようが、本節においては、この特殊の分野を發展させたアメリカ的ケース・ワークの立場からみた學校教育への接近についてはふれないことにしよう。

子どもの學校における人間關係のうち、まず第一にあげられるのは、擔任の教師と個々の生徒との人間關係であ

るが、報告書は、

『教師の生徒との關係に、温かさと積極性と心からの自由さが重要視される一方、教師の本質的役割りが何であるかということに注意を向けることは、精神衛生的見地からは恐らく重要なことであろう。教師の役割りは主として衝動の直接満足に役立つ處の親しい依存關係に於ける母性的愛護のそれではない。むしろ教師は生徒が彼に課せられる社會的要求を適當に處理する努力の力を強め、その感情に社會的に容認される吐け口を見出す様に援助するのである。』

と述べ、教師と生徒との關係における教師の本來的役割りを強調している。

第二は、當の教師をも含めた學級における子ども人間關係への疑問である。グループ・ダイナミックス(Group Dynamics)の研究が發達して、集團生活が、ある一定の條件を満たせば、個人の人格の形成に大きくプラスすることが認識されつつあるが、この點を報告書は、

『生徒が自分の位置を見出し、且つ感ずる機會は、彼のクラスの大きさと組分けの基礎と、校内に反映するよくない集團的差別の數と強さとに影響される。クラスが大き過ぎては、生徒達は個人として考えられたことはなく、彼等の間で自己の價值觀を達成するよう援助されるなどということはなおさらない。

且つ大多數のクラスでは大量的方法に流されやすく、先生は生徒に命令的になりやすい。最初不當な競争から兒童を保護するために考慮された同分子の組分けは解決しただけの問題を又つくり出してゐる。』

以上ながながと引用してきたのは、一つには一九五〇—六〇年にかけてのアメリカの學校教育の指導理念といったものの片鱗がうかがえるからであり、學校、および教師の機能とその限界がある程度明らかにされておき、それ

故に「學校社會事業」の存在意義があるのではないかと考えてみたからに外ならないが、第二には、引用した相當の部分が、現在の我が國の學校教育政策の上に大巾に反映されているものと思えるし、もしもそうだとしたら學校教育においてセミ・アメリカ的傾向にある我が國において、セミ・アメリカ的な學校社會事業を導入し得るかどうかを考えて行く上での材料にしてみたいとも考えたからである。

2、學校社會サービスと學校社會事業

さて、幼稚園児 *Pre-School children* や小學校低學年の子ども達は、肉親以外の成人に對する個人的な信賴的人間關係 (*rapproch*) を擔任の教師に求めようとするのが通常の姿である。また小學校の高學年になつても、子どもが他の成人と交渉する範圍が擴まり、經驗の世界が擴がるにつれて、自分で重要なことは判斷していかなくてはならなくなることなどの必要から、擔任の先生により個別的な助言を求め、特別な信賴關係を求めるのが普通である。さらに中學に入つても、少年や少女は、相互の愛情ないしは同情的關心や、將來への個人的な希望を打ち明けられる成人を、むしろ兩親や家族以外の者に求めようとするし、彼らは、できることなら、學校の先生に相談し、その勵ましを期待しているのだと云つて差し支えないであらう。そして、このことは、洋の東西を問わず、およそ一般の子ども達に共通している感情であると云えるであらう。

ところが、前節で考へて來た如く、アメリカにおいてすら、學校の正規の教師達は、これら子ども達の個別的な當然の欲求に充分應えてやれるだけの餘裕をもたされていないようである。――(わが國の教育水準、とくにその質・量的な問題については第四節において考へることとしたい。)

また一面では、アメリカ的ソーシャル・ケース・ワーク技術の發達は人間行動に關する精神分析的概念などの應用などの結果として、これらの子ども達になう個別的な問題を扱う仕事は、特殊の専門的教育を終えた者が當るべきであるという考え方が生まれ、またこれら學童や生徒達が個々になう問題の解決を援助し、個別的欲求を満たしてやることによつて、義務（普通）教育を有効的に終了させることは、地域社會の當然の責務であるという認識が生まれてきた。

この所産が、アメリカにおける「學校社會サービス」 School Social Services or Social Services in The School に呼ばれる概念である。

アメリカ社會事業年鑑 Social Work Year Book 1960 によれば、『學校社會サービスとは、社會的、情緒的問題のために、學童生徒としての機能や、學業を妨げられている子どもの欲求を充足するために、教育機關のなかで行われるサービスである。』と定義づけられており、その内容として、

- ① 精神醫學サービス Psychiatric Service
- ② 心理學サービス Psychological Service
- ③ 學校出席督勵サービス Attendance Service
- ④ 職業相談指導 Vocational Counseling
- ⑤ 學校社會事業 School Social Work

の五種のサービスをあげている。

ところで、この際いまだ一度、冒頭にかかげた、わが國の「社會事業用語辭典」の解説を讀みなおしてみよう。そ

してわれわれは、「解説」が、戦後のわが國における「特殊教育」と「學校保健事業」と、そして「社會事業専門家によるケース・ワーク」つまり「學校社會事業」の三者を並列的にとりあげていること、——結果的にとりわけ重要な分野であるかの如き印象づけを行なっていることに氣付くのであるが、實際はみてきたようにアメリカにおける學校社會事業は、學校社會サービスと呼ばれる領域の極めて小さな部門を擔當するに過ぎないし、さらにアメリカ社會事業界及び教育界（もしくは有識市民層）における、「學校社會事業」に對する認識ないしは社會的有用性については、次のように若干のくいちがいを見せている。

まづ「アメリカ社會事業年鑑」によれば、

『學校社會事業とは、學校のプログラムの一部で、學童・生徒の學校適應上の困難の原因となるような、社會的、情緒的問題をもつ兒童を援助するものである。これら兒童のもつ問題が、しばしば複雑なものであり、また兒童自身に體現されていてもそれが家族又は環境のなかにある矛盾葛藤ないし緊張の結果であることを、教師たちはよく知っている。そこでこれらの状態に對應する援助法として、専門的な訓練を受けた學校社會事業家の知識と技術が必要となることを多くの教育關係者は承認して來た。』

と説明されているが、前節で引用した「白亜館會議」の報告書は、「學校と家庭の關係」にふれた節の中で、

『充分教育された教師ならば、或る程度兒童の發育や人間關係についての専門知識をもっている筈である。もつともかかる教師は兩親の相談に應じて同種の援助ができるように訓練された他の専門家達の協力を求めることもあり得る。ただこれまでの経験では善い教師が必ずしも家庭（兩親）教育が上手なわけではなく、この種の仕事には或る特殊の訓練が必要であることが見出された。』

と述べている。

さて表現上のニューアンスの相異はさておき、學校社會事業を學校社會サービスの一環としてその存在價值を認めていることにおいては共通しているが、なおかつ、アメリカにおける學校社會事業及び學校社會事業家の位置づけはこれだけでは明白にならない。

そしてこの特殊な體系にかかわる疑問について、或る程度納得のゆく説明を與えてくれたのは、スキッドモア教授の最近の著書 *Introduction to Social Work, 1964* であると筆者は考えている。

教授は著書の第二部第六章において「學校社會事業論」を展開されているが、その中における次の敘述をもつて、本節をしめくくることにしよう。

『……學校に備えつけてある通常の施設や器具をすべての學童、生徒が使いこなせるとは限らないし、標準化ないしは規格化されたカリキュラムをすべての子どもに適用させ得るともいえない。難聴児には補聴器が、肢體不自由児には特別の机が必要なように、身體に障害をもつ子どもにはそれぞれ特殊の設備や器具を必要とする。また盲児やろうあ児の教育のためには特別の訓練を受けた教師や専門家を必要とする。さらに、なんらかの理由で登校できないで家に閉ぢこもっている子ども *homebound child* の教育のためには訪問教師 *visiting teacher* が必要である。つまり特殊兒童のためには特別の教師や治療指導員や整形外科醫などの専門家が必要であり、この特別の専門家の存在があつてこそ始めて（言葉の正しい意味で）「すべての兒童」に教育の機會や能力發揮の機會が保障されるものであることを、社會事業家はもちろんのこと、父兄や一般市民が充分に理解することが必要である。

すでに若干の學校では、全體の兒童の教育という立場から、この特殊のサービスを実施しつつある。これらの學校では、各方面の専門家をスタッフに加えて學校制度を組み立てている。即ち、身體障害児やちえおくれの子供などで、特別の専門家の援助がなくては、正規のカリキュラムを學習することができない子どもたちのために、難讀・難聴治療指導員 *Speech and reading therapists* や、心理學者、精神醫學者や生活指導員や、物理療法士 *Physiotherapists* や整形外科醫や看護婦などを配置しているのであるが、これら種々の専門家のなかにあつて、しかもそのかなめ *Core* の役割をになつてゐるのが學校社會事業家である。……』

3、アメリカにおける學校社會事業の發達・現状・問題點

冒頭にかかげたわが國の「用語解説」によれば、一六〇六―七年、ボストン、ニューヨークなどで生まれた訪問教師制度をもつて、アメリカにおける學校社會事業の始まりとみているが、前節末尾にあげたスキッドモア教授の説明によるまでもなく、訪問教師と學校社會事業家は機能的に峻別されなくてはならない。つまり訪問教師はその名の示すとおり在宅兒童を訪問して教育を授けることを任務とするが本質において學校教師であるに反し、學校社會事業家は通常のクラスの授業を擔當しないし、特別學級をも受けもたないし、在宅兒童の教育にも携わることはない。學童・生徒の學校への適應を困難ならしめている情緒的・社會的・經濟的諸要因を排除することによつて、教師の學習指導を側面から援助する特殊のケースワーカーである。ピアマン (*Jean R. Pearman*) によるまでもなく、

『學校社會事業家は本來的にケース・ワーカーなのである』から、アメリカにおける學校社會事業の歴史は、一九一四年、ニューヨーク州ロチェスター市が公費で學校社會事業家を雇用し、公立學校に配屬したことに始まるとい

つて良いであろう。(ロチエスター市の學校社會事業活動はいまでも全米第一の實績をあげているといわれている。)
その後一六年になつて八つの州の一部地區で學校社會事業プログラムが採用されるようになり、一九九年によく全米學校社會事業家連盟が發足したが、二六年になつてもその會員數は全米で僅か二七五人であつた。(ちなみにこの年には全米精神分析社會事業家連盟が設立されたのであるが、その會員は三六四人であつた)。現在では、學校社會事業家は、全國社會事業家協會NASWに加入し、その學校社會事業部會 *School Social Work Section* に所屬しているが、この部會員、つまり全アメリカの學校社會事業家はいまでも僅かに一千人であるにすぎない。

筆者は一九六三年五月、オハイオ州クリーブランドで開催された第九〇回全米社會福祉會議NCSSWに出席し、これと併行して同地で開催された全米社會事業家協會NASWの若干の部會にも参加したのであるが、學校社會事業部會の主催した五回にわたる討論会のテーマは、

- ① 公立學校内におけるグループ・ワークと學校社會事業との關係
- ② 社會的・情緒的ないしはその他の教育上の問題をもつ低學年兒童の早期發見とその援助方法
- ③ 各州單位にみた學校社會事業の制度上の問題點(現任訓練や人員の補充、州の他の公共機關との關係をどうしているか)

- ④ 學業不振の小學生のための學校社會事業家の役割

- ⑤ 中等學校における學校社會事業Ⅱ未成年者のダイナミックな行動に對應するケース・ワークの方法についてであつた。

五日間の會合を通じて、筆者はアメリカの學校社會事業の力點が、小學校の、とりわけ低學年の問題兒童におか

れているといった印象を受けたのであるが、總じて出席者が少數で、精神醫學部會や醫療社會事業部會などに比して低調であつたといえる。とくにある發表者は、學校社會事業家の絶對數の不足、義務教育年限や教科内容が各州郡 county、都市によつて相當アンバランスであること、學校社會事業家を含めたソシアル・ケース・ワーカーに對する、親の理解が充分でないこと、學校内では正規の教師とのチーム・ワークが旨くない点が多いことなどを強調していたが、これらは、現在のアメリカ學校社會事業の實態についての率直な告白として受けとつて良いであらう。

また筆者は一九六三年六月中旬より一〇週間、ニューヨーク州ロチェスター市の情緒障害児收容施設 Residential Treatment Center for the Emotionally-Disturbed Children においてソシアル・セラピスト Social Therapist としての實習を受けた。この施設の收容兒童は、六才から十二才までの男女二四名、これに對して、職員は施設長、書記(三)、精神醫學者(二)、心理學者(二)、ケース・ワーカー(二)、グループ・ワーカー(一)、専任ソシアル・セラピスト(一六)、實習生(四)、その他、夜警、調理人、電氣修理者、掃除夫など(二〇)、合計四一名という豪華なスタッフであつたが、このことはさておき、この施設に收容される兒童は、市内の小學校で發見され、學校社會事業家——心理學者——精神醫學者の經路を経て入所してくるのであるから、必然的に、ニューヨーク州の、ないしはロチェスター市におけるこの特殊のサービスの領域について學習せざるを得なかつた。

そこで以下に、ロチェスター市及び、この市が所屬するニューヨーク州の學校システムと學校社會事業に關して、體驗と與えられた資料をもとに要約的に紹介しておこう。まず、最近の學童・生徒の心身の健康をまもるためにはどうすべきかについてのニューヨーク州の公的な見解を明らかにしよう。

州政府が一九六〇年の青少年白亜館會議のために作成した報告書は、

『從來の學校保健サービス School Health Services は、主として學童、生徒の身體的な健康の保持、そのための病氣の豫防や治療の面に重點がおかれてきた。そしてその成果は、一應全米隨一の水準にまでこれをもつてきたことにみられるが、今後は、この身體的健康面に對する配慮よりも、むしろおかれている精神的健康の保持に力を注がなくてはならない。そしてこのことが學校教育の機能の充實のために大きくプラスする…』

ことを強調している。

表① ニューヨーク州の考え方

一般教育	科学教育・愛国心の昂揚・道徳
特別教育	職業指導・相談(進学しない子どもの) 進学指導・相談(よくできる子どもに) 出席督励 学業不振児の特別学級 精神薄弱児の特別学級 難読・難聴児の治療 など
心 身 の 健 康	
肉体の健康のために	精神の健康のために
学校医のサービス 学校歯科医のサービス 養護教員のサービス	精神医学者のサービス 心理学者のサービス 学校社会事業家のサービス

この「報告書」は、正しくは A DECADE OF PROGRESS, a report on services to our children and youth presented by the chairman of the New York State Committee for the 1960 White House Conference なる名稱の示すごとく、一九六〇年の全米白亜館會議のために創設されたニューヨーク州委員會の委員長が、州知事に提出したもので、一九五一—六〇年間に於ける兒童・青少年のための州内サービスの全般について述べ、一九七〇年までの次の一〇年間に於ける對策を示唆している報告書であり、従つて、全文五〇〇頁にのぼる、尨大な資料であるが、その第三章、「學校」に關する記述を、筆者が恣意的に要約し圖示してみたのが表①である。もつともこの

表だけで教育内容の理解を強制することは困難であるので若干、（用語説明的に）要點を補足しておこう。

「一般教育」は當然正規の教師の擔當する分野で、カリキュラムの編成上、特に科學教育と愛國心の昂揚と道德の知識を盛つた内容を進めるべきであるとしている。周知のごとく、一九五七年一〇月、ソ連が初めて人口衛星スプートニクの打ち上げに成功したことが、全米に大きなショックを與え、從來すべての分野で世界一を誇つていたこの國の世論が、屈辱感と敗北感から立ちなおつて、學校教育制度の再編成を急いだ。このことは一九五九年の國民防衛教育法 *National Defence Education Act* の實施にみるごとく明らかであるが、「報告書」は、當時全米にヒステリックな症状がマンエンしたことを率直に述べ、これらが動因となつて「一般教育」のカリキュラムの再編成を勸告したのであつた。

「特別教育」の領域は、わが國における廣義の「特殊教育」と「生活指導」とよばれる部分と共通であると考えて良い。

「心身の健康」とは原文が *Physical and Mental Health* とあつた故にことさらに直譯したのである。現實に、アメリカにおつてもわが國においづも *School Health* とは主として *Physical Health* を意味してゐるが、*School Health = Physical and Mental Health* であることが望ましいことはいふまでもないし、「報告書」は「學校保健」の市民的理解がそのように發展することを望んでもいる。

表①をみてわれわれが氣付くことは、「學校社會事業」に對する位置づけが、前節にあげたスキッドモア教授の所説と、ニューヨーク州の公的見解とでは異なつてゐるという點である。肝心のアメリカで、この特殊の實踐的領域に關する理解が統一化されてゐないことについて、「學校社會事業の日本的適應」を試みつつある研究者のより高度の洞察を期待したい。

學校教育の場における學校社會事業家の占める位置がどこにあるかと、又、そのサービスに對する期待度のいかにどうであろうと、依然として學校教育の根幹をなす存在は正規の教師であり、その存在の質量が學校教育の動

向を支配するものと考えて良いが、正規の教員の絶対数の不足は、アメリカにおいてもしばしば問題になっている。ニューヨーク州知事ロックフェラーは、一九五八年に「教育は今日我が州の當面する最重要な問題であるばかりではない……教育の質のいかんが、アメリカの自由、この國の運命を決定づける」と演説している。これが反映してか、當時のニューヨーク州は公立學校（小・中等學校）の生徒一人當り義務教育費公費負擔において全米第一位の實績をあげたのであるが、（表②参照）にもかかわらず、教員の確保に悩み、ニューヨーク市のみでも一九六〇年の公立學校の教員不足数は、四、〇〇〇名にも及んだのであつた。

②表 公立學校の生徒1人當り
公教育費支出

ニ ュ ー ヨ ー ク 州	535ドル	1 位
ア ラ ス カ 州	520ドル	2 位
ニュー・ジャージー州	463ドル	3 位
カリフォルニア州	390ドル	9 位
ア ラ バ マ 州	164ドル	最低

1958—59學校年度

もちろん教員の不足原因は、教育條件の先ず第一と考えられる教師一人當りの受け持ち児童數から割り出されてくるのであり、學級規模がある程度まで小さくならなくては、教育の効果はあがらない。そこでニューヨーク州教育廳の勸告した學級編成基準について見ると、

小學校及び幼稚園 Pre-School の場合、教師一人當りの児童數は、四才兒は一五名、五才兒は一八名、六才兒（一年生）は二二名、七才兒から一二才兒（二年生から六年生）は二五名が適當であるといつており、「教員の不足から受持ち児童數が三〇人を一寸こえている現状を憂えている。（この點、

日本の小學校の學級編成基準（四五人、昭和四〇年度四八人）や、とりわけわが國にあつては「學校社會事業」以前の基礎的條件の整備を必要とすることはいうまでもない。）

ところで、このニューヨーク州教育廳の勧告を完全に實施しているのが、ロチェスター市である。(もつとも行政的には州内三大都市の一つであるロ市は、直接州教育の方針に従はなくて良く、独自の教育行政計畫を立てれば良いのである。) くりかえすようであるが、學校教育は、有能な正規の教師が充分にその能力を發揮できるような環境と條件を整備することが最重要である。この要請を満たした上で、學校社會事業

をはじめて機能的に存在價值を有すると云つても過言ではない。

みてきたようはニューヨーク州は全米五〇州のなかで、最も義務教育に力を入れているようである。現在この州の人口は全米總人口のほぼ一割を占めているが、州内に全米の學校社會事業家の $\frac{1}{2}$ 、つまり二〇〇人が働いているものと推定されるが、結果的にはこれまた當然のことといえるし、冒頭にかかげた用語解説における「學校社會事業制度がアメリカに広くいきわたっている」という説明は、もはや眞實ではないことが理解できたであろう。

表③は、前述のニューヨーク州の報告書と、ロチェスター市學校區連合の出した資料をもとに作成してみたものであるが、これによると、メンタル・ヘルス・サービスを担当する専門家一人當りの対象児童數は、ニューヨーク市では四、五〇〇人にもなるが、ロチェスター市においては九七〇人である。

學童、生徒に對するメンタル・ヘルス・サービスは、精神醫學者と心理學者と學校社會事業家とのチーム・ワークにおいてなされているのが、アメリカにおける通

表③ ニューヨーク州 3 大都市の精神保健
(Mental Health) サービス

人 口	學童・ 生徒數	精 神 醫 學 者	心 理 學 者	學 校 社 會 事 業 家
ニューヨーク市 7,781,984	900,000	200人 (110人)		
バツファロー市 532,759	66,257	?	7人	?
ロチェスター市 318,611	43,675	7人	23人	18人

注：州總人口 16,782,304

常の姿であるが、いうまでもなく精神醫學者及び心理學者は大部分が Ph. D. の稱號をもつ文字どおりの専門家であり、この兩者の助言と指導を受けつつ働いているのが學校社會事業家であり、おおむね M. A. 以上の學位をもつケース・ワーカーである。兒童のメンタル・ヘルス・サービースに對するこの種の形での機能分化主義的アプローチは、アメリカ社會事業の現代的展開過程の一面を示すものとして興味深いが、(半面ではアメリカ防衛教育法の實施以後、ハイスクールの生徒を對象とする、ガイダンス、カウンセリングが進み、一九六二年には生徒數五四〇名につき一名の割合で學校カウンセラーが配屬されており、さらに、二五〇〇三〇〇名に一名のカウンセラーが理想的とされており、その實現が間近いので學校カウンセラーとそのサービースの領域において競合する形も見せていることは見逃し得ない。——もちろん、理論的には學校社會事業というケース・ワークと、ガイダンス・カウンセリングは區別し得るが、實踐の場においてはそれらが競合せざるを得ないということの意味である)

いづれにせよこの社會事業の機能分派主義的専門家集團を雇用することは、公共機關にとつて莫大な財政支出を必要とすることは當然である。従つて餘程財政力の豊かな自治體又は社會事業團體でなければ、必要な人員を雇用し、彼らの要求する施設や設備を確保することは至難である。

いままでみてきたようにロチエスター市は、傳統的にこの國の學校社會事業の發達に貢獻し、いまなお全米隨一といわれる制度を公的に維持し運営しているのであるが、このことを可能ならしめたのは、單に住民の熱意のみでなく、この都市の財政の豊かさに原因していると考えるのが妥當である。

たとえば筆者が實習を受けていた情緒障害児収容施設では、兒童一日一人當りの經常費として約三〇ドルを支出していた。このような都市であるからこそ「學校社會事業」制度は存在し得るし、より必要と考えられる南部諸都

市では殆んど、その名をすら聞かないといったのが現状である。

以下に、ロチエスター市の「學校社會サービス」の實例をあげておこう。市内には中等學校（五年制）が工業中等學校を含めて九校、小學校（七年制）が四三校存在するが、中等學校の實例として、たとえば東高校 East High school の場合をみると

校長	一名	カウンセラー	六名
副校長	一名	特殊教育係 （學業不振児を對象）	五名
アドバイザー	四名	學校食堂係 （學校食堂の監督）	一名
出席指導係	一名	職業教育係	四名
心理學者（非常勤）	一名		
難讀・難聽治療指導員	一名		
計	九名	計	一六名

の如く配置されており、上段の役割の人々は、直接には授業にタッチしていない。

また小學校の場合として、第一小學校 No. 1 School の例をあげると、直接授業に携わらない職員として、

校長	一名（正規の教師との連絡）
書記	一名
出席係	一名
心理學者	一名（非常勤）

學校社會事業家

一名（非常勤）

難讀・難聴治療指導員 一名

の六名が存在した。スキッドモア教授の説明される如く、「學校社會事業家が特殊教育の専門家達の「かなめ」の位置に立っている」かどうかは甚だ疑問であるが、學校社會事業家は、たしかに「これらの専門家のチームの一員」であり、單獨ではその機能を果し得ないし、クラス擔當の教師と、他の學校職員とのチーム・ワークのなかで、その特殊のケース・ワークの技術を使用し、とりわけ重症の問題児の治療に當つては、精神健康相談所 *Mental Health Clinic* に常駐する精神醫學者の診断・助言・指導を受けつつ行動する。フィールド・ワーカーであることを明らかにしておく必要があるように思われる。

4、學校社會事業の日本の適應について

「あらゆる國々の社會事業は、必ずしも同じ形態、同じ様相で展開されるものではない。その國の政治的、經濟的、あるいは社會的影響によつて、社會事業の展開も相違があるのは當然である」（黒木利克「日本の社會保障」二五〇頁）にもかかわらず、戦後における我が國の社會事業の展開様式はあまりにもセミ・アメリカ的に失っていた。そしてこのことが、およそ現實に即しないばかりか、實踐としての社會事業活動の妨げになつてゐるではないかといった聲が、社會事業の現業の領域からたかまりをみせ、すくなくとも今日では、從來の直譯的・無批判的導入傾向や、社會事業學における技術論偏重主義的傾向が、ある程度改められるようになってきた點の認識は、およそ社會事業學徒のすべてにとつて、改めて必要である。

社會事業を社會科學としてとらえる立場からは、はじめにあげた「用語解説」における、「學校社會事業の我が國での今後の發展が期待される」といつた主張や、この種の制度を導入する動きが、厚生省や一部の自治體にみられることについて拱手傍觀する態度をとることは許されない。われわれは、すでにアメリカにおける學校社會事業が、發達史的に、又はその實態において、決して「用語解説」における説明のみで満足できるものでないことを知つたのであり、いまここでそれを再び整理するならば、

① 學校社會事業の位置づけはアメリカにおいても固定しておらず、
② 學校社會サービスないしは、特殊教育の一分野であつて、多數の機能分化主義的専門集團の一員としてのみ
學校社會事業家が存在し、

③ 普遍的に全米各地に採用されているのではなく、いまなを局部的であり、全米一〇萬を超える公立學校に對して、僅か一、〇〇〇〇人の學校社會事業家が存在する留まつているのが現實であり、

④ 學校社會事業ないしは學校社會事業家に對する社會的理解も未だ充分でない。
といつたことなどを容認しておかねばならないであろう。

にもかかわらず、「學校社會事業が全米に廣くいきわたつてゐる」という事實誤認の上に立ち、しかもアメリカ社會事業のそれを無批判的に、さらに極言するならば、適當に恣意的に粉飾し歪曲した形で、これを導入すべきであるといつた主張が、ぼつぼつ見られるようになったことは極めて嘆かわしいことといわねばならない。

その典型として、たとえば岡村重夫教授の最近の著書「社會福祉學(名論)」をあげることができる。教授は約二七〇頁の本文の一〇%を割いて「教育と社會福祉」論を展開され學校社會事業 School Social Work のアメリカ

的存在意義を説明されているが、まず『「學校社會事業」という表現は、アメリカの School Social Work の譯語であるが、少くとも日本語の「社會事業」という用語は、傳統的な「救貧事業」ないしは「感化救濟事業」を連想させるので、ここでは採用しない』とわざわざ主張されて School Social Work を「學校ソシアル・ワーク」と表現されている。しかも教授は Medical Social Work の説明については、同じ書物の中で平然と「醫療社會事業」という用語を使用してその機能分析を行なつておられるのである。

また教授は「學校ソシアル・ワーク」のアメリカにおける起源を、一九〇六年以來の、ボストン、ハートフォード、ニューヨーク市における訪問教師 visiting teacher 制度に求めておられるが、これが明らかな誤謬であることは筆者が前節において指摘したとおりである。總じて教授の「學校社會事業」の機能説明は、一九六〇年當時における「アメリカ社會事業年鑑」及びそれ以前の NASW の資料に基いているが、内容的にはアメリカの學校社會事業の機能の平面的紹介に留まつている感じで、そこでは殊更に日本の條件に合致せしめた學校社會事業論の展開はみられない。ただ教授は、學校社會事業家を「養護教諭」の例にならつて、「福祉教諭」と名づけるべきであるとされ、「一般的理論の立場から、原則として専任制でなければいけない」と強調されている。ところで筆者の見解によれば、本來的にケース・ワーカーである者を、「教諭」と名づけることは、正しくないし、教育行政及び社會事業行政のおかれている現状からみて、教授のいわれる「一般的理論」の立場は餘りにも現實無視の立場である。としか表現のしようがないほどに思われる。

つまり、いまかりに教授の「一般的理論」を社會が容認するには、小學校において二万三〇〇〇人の、中學校において一二、〇〇〇人の、さらに高等學校において四、〇〇〇人の學校社會事業家の採用を必要とする。結局、わ

表④ 義務教育水準の若干の比較

	日 本	アメリカ	備 考
① 義務教育就學率	99.9%	99.4%	両国とも 1963年度
② 特殊教育在學者の學令兒童生徒に對する比率	0.67%	2.23%	日本は 1964年 アメリカは 1958年
③ 初等學校における教師1人當り兒童數	29人	28.5人	(日本は 1694年) アメリカは 1962年)
④ 中等學校における教師1人當り生徒數	26人	21.7人	
⑤ 教師の1週當り勤務量	(小學) 55.0時間 (中學) 55.8時間	47.9時間 46.0時間	(わが國の教育水準 ³⁴⁾ 年版による)
⑤ 1人當り義務教育費に占める父兄負擔割合	(小學) 36.2% (中學) 34.6%	} 31.1%	(同上の資料)

が國においては、約四萬人の學校社會事業家が必要になるという意味である。ところでこのことが全體の教育の質的向上、ないしは教育條件の確保の立場から、最も望ましい手段であるかどうか、このことよりも、もつと効果的な教育に對する社會的投資方法はないかどうか、さらにいうならば、この國において、學校社會事業以前の基本的條件の整備の方がより現實的に問題となつてはいないか、かりに基礎的な條件が完備していなければ、たとえば學校社會事業制度を導入したとしても、その本來的な機能を期待することは無暴なことではなからうかといった一連の疑問にとらわれざるを得ないのは、あながち筆者ばかりではないであらう。

一般に、わが國の教育は、量的にも質的にも世界的にみてかなり高い水準にあると見られがちであり、義務教育の水準はアメリカのそれよりも高いといったことがいわれがちである。

そこで我が國の教育水準が、アメリカよりもすぐれていると云えるかどうかを考えるために、文部省の資料(わが國の教育水準・昭和三四年版及び三九年版)からひろつた數字をならべたのが表④である。

みられるように、我が國がアメリカより若干すぐれている點は、①

の就學率のみであつて教師一人當りの児童數が多く、しかも勤務時間は一週間に一〇時間も多い。このことは明らかに教育の質が量の犠牲になつてゐることを意味するし、就學率が少し高いからといつて教育水準が高いといふことにはならないといふことを意味してゐる。さらに表⑤をみればわかるように、全國的にみて依然小學校にあつては約五〇％が、中學校においては實に八〇％以上が、過大學級であるという點に、教育の質的低位性がみられる。

さらに表④にみられた、我が國の特殊教育の低位性は具體的には表⑥のような形でみられる。

従つて、『日本の普通教育の致命的な缺陷は、少年たちの全面發達や個性發達を十分に保障する條件の必要の限度が明確にされずその整備ができていないことにある。その一つの基本條件が學級編成と教師の定數にあることは明白で、それが一方での教育競争とともに少年の非行化の一つの要

表⑤ 全國小・中學校收容人員別學級數 (%)

學 年 度	小 學 校		中 學 校	
	1962	1963	1962	1963
30人以下	15.1	21.6	5.7	5.5
31～40人	25.9	30.6	10.6	13.4
41～50人	48.6	45.6	63.7	75.3
51人以上	10.4	2.2	20.0	5.8

表⑥ 特殊教育の就學狀況 (1963・5・1 推計)

區 分		出現率	該當兒數	就學者數	1963年度 就 學 率	1962年度 就 學 率
養護學校 及び 特殊學級	精 神 薄 弱	4.25	737,389	53,565	7.26	5.59
	肢 體 不 自 由	0.34	58,991	7,379	12.51	9.95
	病 弱 ・ 虚 弱	1.35	234,230	5,459	2.33	2.19
盲 學 校	盲および強度弱視	0.07	12,145	5,480	45.1	42.1
ろう 學 校	ろうおよび強度難聴	0.13	22,555	15,10	667.0	65.6

資料：「日本教育年鑑」1965年版 51ページ

因をつくりあげているとみることもできる。それゆえ小・中學校の經營の體質改善は、就學人口の減少の方向に合せて①過大・過小學校經營規模の改善、②學級編成の抜本的改善、③特殊教育の擴充、④進路指導を中心とする中學校の特質に即應した學級編成の特別の改善にあるといえよう』（日本教育年鑑一九六五年版三七頁）といった主張が、普遍性をもつものとすれば、さらに一國の富をたかめ、國民の生活水準を向上させるための最大の投資は教育に外ならないこと、教育の質は量の犠牲においてなされてはならないことの認識が廣く行われるとするならば、教育の基本的條件づくりは、有能な教師の大幅な増員にかけられて良い筈である。教師がふえれば、學校教育としての「生活指導」はもつと身の入つたものとなるであろうし、教師と學童・生徒との、さらに教師と子どもたちの親とのつながりも、より明るく密接になる筈である。そして一方では地域社會福祉ないしは家庭福祉の立場からは、兒童福祉司などの第一線の機關の擴充がはからねばならないことも當然である。

筆者は決して「學校社會事業」の機能的存在價值を否定しようとしてこの小稿を綴つたわけではない。ただ「少年非行」という目先の現實を過大視して、その過渡的な、ないしは表面上の糊塗を策してとみられるような「學校社會事業」の導入に反對し、この特殊のケース・ワーク技術の日本的適應をはかるには、言葉の正しい意味での「人づくり」と、未來の社會を荷う若き市民の教育のために、いま、なにが必要であるかを考え、そのための諸條件を整備した上で、眞剣に「學校社會事業」を考へるべきであるという立場をとつてゐるからである。

主として社會事業における社會科學的認識の排除にもとづく技術論的體系の無批判的導入は、結果的には、この國における「醫療社會事業」や「里親制度」にみられるような混沌狀態をもたらしていることを反省の材料ともしたいのである。（未完）

参考資料

- 岡村重夫「社會福祉學(各論)」
- 社會事業研究所「社會事業用語辭典」
- 中野・阪本・鈴木編「生活指導の心理」教育心理實驗講座7
- 文部省「わが國の教育水準」一九五九年・一九六五年
- 厚生省「兒童福祉のための原理と對策」(一九五〇年白亜館會議の報告書譯文)
- JSブルーナー・鈴木・佐藤譯「教育の過程」
- Kレビン・相良・小川譯「バーソナリテイの力學說」
- 「少年輔導」三八年九月号「青少年の生活指導」特集
- 「世界の勞働」一九六三年一二月号
- 「日本教育年鑑」一九六五年版
- Skidmore and Thackeray, Introduction to Social Work, 1964.
- Health, Education, And Welfare, TRENDS 1963 Edition
- Economic Forces in the U.S.A., in fact and findings, 1960.
- Social Work Year Book 1960.
- A decade of progress, a report of the New York Committee for the 1960 White House conference.
- The School Drop out problem, State of New York 1262.
- Directory of Special Services 1961-62, Mental Health. Clinical Services, City School District, Rochester, N.Y.